

GT N 2: Educación escolar e intervención social: experiencias, interrogantes y desafíos.

La práctica en el Profesorado de Trabajo Social: una experiencia.

Autoras: Silvia Pérez Torrecilla y Mónica Ros

E-mail: silviapereztorrecilla@gmail.com

Institución: Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

“Intervenir es estar ahí”

(Remedí, 2004).

Resumen

El trabajo se propone recuperar reflexivamente la experiencia educativa desarrollada en el primer cuatrimestre de 2019, ligada al proceso de la práctica del primer grupo de graduados del Profesorado de Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Para ello se realiza una síntesis de las categorías relevantes de la propuesta pedagógica de la materia Prácticas de la enseñanza, el objetivo y las estrategias del equipo docente.

Se identifica como un rasgo característico de la intervención pedagógica la constitución interdisciplinaria del equipo y la realización del diseño programático vertebrado en los requerimientos teórico-metodológicos, éticos y políticos de la práctica.

Los aportes de los estudiantes y los del equipo docente se presentan en una amalgama de reflexiones alcanzadas en el desarrollo de la experiencia, respetando el contexto de co-producción de las mismas.

Acerca de la propuesta

La propuesta se centra en promover prácticas educativas, tendientes a la formación de los Profesores en Trabajo Social, a través de la generación, implementación, evaluación y sistematización de estrategias de intervención en diferentes ámbitos de del nivel secundario y superior y las diversas modalidades alternativas del sistema educativo, pertenecientes a la gestión pública.

La práctica de la enseñanza en el ámbito de la formación del Profesorado de Trabajo Social sintetiza el conocimiento teórico-metodológico proveniente de la formación pedagógica y los fundamentos teóricos – metodológicos de la formación disciplinar del

Trabajo Social, transformándolos en objetos de enseñanza y aprendizaje. Las prácticas son constitutivas de la formación profesional del docente y suponen la articulación de conocimientos teórico-metodológicos adquiridos por la propia disciplina en su devenir histórico; el conocimiento de las instituciones educativas y las políticas vigentes; así como los proyectos institucionales y las necesidades de los estudiantes. La intervención pedagógica indica un modo particular de situarse en la práctica y si bien reconoce la relación principal docente-estudiante situada social e históricamente, se construye desde la intencionalidad del docente como sujeto profesional, trabajador y colectivo.

Intervenir no solo conlleva a pensar en el aula, sino también en el espacio del currículo, en la gestión escolar y en los ámbitos programáticos de las políticas educativas. (Remedí, 2004)

La intervención pedagógica del equipo de la cátedra habilita estrategias de trabajo que posibiliten la reflexión y la acción sobre las prácticas de enseñanza comprendidas como prácticas complejas. Este posicionamiento recupera las líneas de teorización y de propuestas que se ha enmarcan en la perspectiva de “reflexión sobre las prácticas” (Schon, 1992; Perrenoud, 2004) o “reflexividad crítica” (Edelstein, 2011) en el campo de la formación docente. Ellas suponen alejarse de las posiciones normativas y evaluativas asociadas a la construcción de un “buen hacer docente” fundado en teorías científicas y descontextualizado de las condiciones sociales e institucionales que modelan y performan los vínculos pedagógicos en la enseñanza.

Desde estas perspectivas la resolución metodológica de la propuesta asume como desafío la articulación entre dos momentos entrelazados. Por un lado, la interrogación, la reflexión y el análisis conceptual, alrededor de problemas de conocimiento significativos de las prácticas de enseñanza en contextos singulares; lo que implica la apropiación de categorías teóricas que se constituyan en herramientas de lectura y comprensión de las mismas. Por el otro, la elaboración y coordinación de propuestas pedagógicas situadas, en las que los estudiantes puedan posicionarse como sujetos de la prácticas pedagógicas. Prácticas que devienen de una construcción singular que no supone la ejecución de métodos o técnicas puramente instrumentales que el educador simplemente “pone en acción” (Edelstein; 1995), sino que implica una toma de posición respecto del conocimiento, el grupo de sujetos con los que se interactúa, los saberes del campo de las Ciencias Sociales y del Trabajo Social en particular, la manera en que se produce el proceso de aprendizaje, y las finalidades/sentidos pedagógicos de la educación en cada contexto singular.

¿Cómo entendemos la práctica?

La práctica desde la perspectiva del Trabajo Social es concebida como una “totalidad compleja que compromete en su interior prácticas de producción de conocimientos, de recreación de contenidos y procedimientos metodológicos, así como prácticas ideológico-políticas, en tanto se producen actividades en diferentes ámbitos de la realidad, que inciden en las representaciones ideológicas existentes en los sujetos de la experiencia y en la situación organizativa de los sectores con los cuales la práctica misma se articula” (Pérez y Legardón, 1995).

La práctica educativa es entendida como una práctica social específica orientada a promover procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos sociales históricos, políticos e institucionales determinados.

La práctica docente es un objeto de estudio complejo, una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza –aprendizaje: maestro y estudiante, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto de la función del maestro. (Fierro, Fortuol y Rosas, 2000)

La experiencia de formación docente “en las prácticas” que tienen lugar en los espacios de encuentro entre docentes y estudiantes, tanto en el aula universitaria como en los espacios de prácticas en territorio, nos plantea el desafío de asumir una perspectiva crítica que apunte a desarrollar un conjunto de experiencias que posibiliten comprender, en su complejidad y multideterminación, las prácticas docentes en las que se desarrollan los procesos de enseñanza. (Zeichner, 1993)

La propuesta asume la reflexividad crítica como principio político-pedagógico que se expresa en las definiciones metodológicas de la misma. Retomando los aportes de Kemmis (1999) esta perspectiva plantea que esta reflexión debe estar orientada a la acción, es social, política y su producto es la praxis informada y comprometida. Esto implica pensar que la reflexión está conformada, al mismo tiempo que conforma las situaciones históricas en las que nos encontramos, y por lo tanto, debe comprenderse siempre situada y orientada socialmente. Está situada y orientada socialmente, en tanto está constituida por el lenguaje. Implica siempre un proceso político, en tanto se construye en la búsqueda de comprensión de los procesos y contextos a partir de los cuales los criterios de las acciones se consolidaron y naturalizaron. Es al mismo tiempo ideológica, en tanto el análisis profundo de las condiciones sociales e históricas que enmarcan a las prácticas contribuye a las posibilidades de “agenciamiento de los sujetos de la historia”.

Contexto y alcances de la experiencia¹

Veintiséis estudiantes – practicantes se insertaron durante el primer cuatrimestre de 2019 en cuatro Escuelas Secundarias de La Plata: 45 de Altos de San Lorenzo, 16 de Los Hornos, 54 de Villa Elvira y 1 de La Plata.

Las materias con las que se vinculó la práctica fueron: Construcción de Ciudadanía, Sociología y Trabajo y Ciudadanía, desarrolladas en diferentes cursos de la formación secundaria correspondientes a primero, segundo, tercero, quinto y sexto año.

Los contenidos curriculares abordados fueron: la salud desde una perspectiva de derecho; educación sexual integral; seguridad vial; convivencia y acoso escolar; el pensamiento de Émile Durkheim; el mundo del trabajo, nuevos escenarios laborales hoy y la flexibilización laboral.

El rasgo que particulariza a la totalidad de los practicantes, profesores en formación es que son Licenciados en Trabajo Social y al momento de la experiencia se encontraban ejerciendo la profesión en diferentes ámbitos del Estado.

En cuanto a las expectativas iniciales podemos señalar aquellas referidas al desarrollo profesional en el campo de la educación, expresado en la búsqueda de herramientas docentes y pedagógicas y en la necesidad de formarse para contar con nuevas posibilidades laborales. Todos coincidieron en la vacancia de la formación pedagógica en la Licenciatura y solo algunos refirieron algún acercamiento a las instituciones escolares a partir del desempeño profesional o de la práctica de formación en la Licenciatura.

En un plano más personal de las expectativas relevadas, se expresaron aquellas tendientes al placer de volver a ser estudiantes y a disfrutar de la instancia de formación, así como al reconocimiento de una oportunidad personal y profesional.

Si tomamos en cuenta la receptividad y apertura de las escuelas, la formación previa de las y los practicantes y sus expectativas manifiestas, la intervención interdisciplinaria del equipo docente, así como la convicción político-académica de la facultad respecto de la importancia estratégica del Profesorado para el campo del Trabajo Social, podemos indicar a estas dimensiones como condiciones óptimas para la formación de profesores.

En cuanto al trabajo desarrollado en el territorio, en el análisis histórico, social y político realizado por los estudiantes del Profesorado en Trabajo Social la Escuela Secundaria es valorada como un ámbito social y político de referencia para los jóvenes.

¹Las reflexiones desarrolladas en este apartado recuperan reflexiones construidas colectivamente con los estudiantes en el transcurso de la cursada de la asignatura y/o explicitada en los Trabajos de Síntesis de las prácticas docentes.

Dicha valoración es pensada en una doble dimensión. Por un lado, la importancia de la constitución de la escuela como una referencia concreta y permanente de la política social en los barrios, en un contexto de reducción y desmantelamiento de las prestaciones sociales que el Estado, en los últimos cuatro años. Y por otro, la tendencia a la apropiación del espacio como un lugar de construcción de ciudadanía y producción de interculturalidad donde transcurre la vida de las y los jóvenes.

El tiempo y los contenidos emergen como las variables fundamentales identificadas en el desarrollo de la experiencia como determinantes en la intervención educativa.

El tiempo de trabajo del que se dispone en la escuela hoy se ve tensionado por el complejo de necesidades y prioridades que la situación social imponen en la agenda del profesor, los estudiantes y los trabajadores del campo de la educación. Desde las experiencias desarrolladas y su análisis posterior este tiempo, vinculado centralmente al tiempo del aula, se presenta como discontinuo, en relación a la presencia-ausencia de los estudiantes y más acotado que aquel que se explicita formalmente.

El abordaje de los contenidos curriculares para ser transformados en objetos de enseñanza requiere de un tratamiento especializado que acerque la producción de conocimientos a las necesidades de la población estudiantil.

La planificación de la clase y la escucha atenta son estrategias complejas que le posibilitan al profesor la realización de intervenciones oportunas tendientes a configurar sentido a los acontecimientos vivenciados en la Escuela.

En cuanto a las condiciones para el desarrollo de la materia se identificaron algunos nudos críticos, dado que el cronograma de actividades de las /los practicantes promovido por la cátedra Práctica de la enseñanza, construido a partir de los lineamientos de la misma y las acciones de intervención definidas como obligatorias para la promoción y aprobación de la cursada y la materia, evidenció que la variable tiempo juega un papel central en la experiencia.

Si bien la carga horaria establecida en el currículo del profesorado está acorde a la propuesta diseñada, el formato como materia cuatrimestral para el dictado de la asignatura condiciona negativamente el proceso, tanto desde la perspectiva de los sujetos en formación, acotando la intervención pedagógica propiamente dicha y los momentos de reflexión inherentes a la misma, cuanto al impacto de la inserción de practicantes en la dinámica de la escuela, reconociendo en ella la existencia de una multiplicidad de tensiones y problemas, agravados en el contexto socio-histórico actual, cuya superación requiere de un tiempo y de un compromiso particular de los actores que forman parte del sistema en el momento indicado.

Conclusiones

Si bien la formación disciplinar proveniente de la Licenciatura en Trabajo Social nos aproxima al campo de la política educativa y a comprender la complejidad que se manifiesta en los diversos efectores propios del sistema educativo, en tanto requerimientos teóricos y analíticos básicos y condición para la intervención profesional, no alcanza para aprehender las dimensiones teórico-metodológicas, políticas e institucionales que requiere la intervención pedagógica. La comprensión colectiva y la construcción de sentidos compartidos sobre los procesos sociales, y sus dimensiones constitutivas, se configura como especificidad de la intervención pedagógica que interpela a los Trabajadores Sociales como miembros de un campo académico específico.

Las particularidades de la práctica disciplinar de la profesión del docente ligadas al conocimiento de la dinámica del sistema educativo, al dominio de las matrices teórico-metodológicas que se debaten en el campo de la pedagogía, el conocimiento de las necesidades y expectativas de los jóvenes, las posibilidades de procesar crítica y didácticamente los contenidos, dan sustento al proceso de la práctica en el marco del profesorado en Trabajo Social.

El trabajo social interpela la realidad de la Escuela desde un saber hacer y pensar propios. Realiza un aporte particular en el tratamiento de los contenidos a través de la construcción de problemas sociales que le confieren un lugar protagónico a los sujetos del proceso de enseñanza –aprendizaje y que lo acercan a la producción de saberes críticos y propositivos para el desarrollo de la vida en sociedad.

La desnaturalización de los fenómenos sociales y la problematización del lugar del Estado en la construcción de los problemas sociales, abre la perspectiva de derechos para analizar la proyección social, histórica y política de los problemas y las consecuentes búsquedas de soluciones.

El Profesor en Trabajo Social se vale de las herramientas provenientes del campo disciplinar del trabajo social, que son visualizadas por los practicantes, como ventajas al momento de comprender las trayectorias socio-educativas de los estudiantes y la relación con el contexto social y familiar de cada uno de ellos, así como la preparación para interpelar miradas sesgadas de la realidad educativa.

Bibliografía

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Edeslstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. En *revista*

Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975 (en línea).

Edelstein, G. (2002). "Prácticas de la enseñanza / prácticas docentes. Algunas notas distintivas" En: *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.02, p.467-482, jul. /dic.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México, D.F.: Paidós.

Follari, R. (1993). *Práctica educativa y rol docente*. Argentina, Buenos Aires: REI S.A.- Ideas - Aique Grupo Editor S.A.

Kemmis, St. y Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Liston, D. y Zeichner, K.M.(1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Litwin, E. (2008). El Oficio en Acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. En *El Oficio de Enseñar*. Educador: Paidós.

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: ED. Graò.

Morandi, G. y Ros, M. (2014). *La construcción de proyectos de formación. El proceso de diseño de situaciones de enseñanza. Relaciones entre diseño y acción*. Documento de trabajo-Especialización en Docencia Universitaria.

Pérez, S. y Legardón, G. (1995). *Formación profesional. Proyecto de investigación: La práctica pre-profesional en la formación profesional en la Escuela Superior de Trabajo Social*. Área de Trabajo Social. FTS de la UNLP.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Ed. Graó.

Remedí, E. (2004). *La intervención educativa*. Conferencia Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Siede, I. (2010) (Coord.) *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y Propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Editorial Santillana.